

Tartu Ülikool  
Sotsiaal- ja haridusteaduskond  
Haridusteaduste instituut  
Klassiõpetaja õppekava

Kristi Kallus

ÕPETAMISE MOTIVATSIOONI HINDAMINE HARJUMAA KEHALISE KASVATUSE JA  
KLASSIÕPETAJATE NÄITEL

magistritöö

Juhendaja: Vello Hein

Läbiv pealkiri: Õpetajate motivatsiooni hindamine

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Vello Hein (PhD)

.....

*(allkiri ja kuupäev)*

Kaitsmiskomisjoni esimees: Anu Palu (PhD)

.....

*(allkiri ja kuupäev)*

Tartu 2013

## Õpetamise motivatsiooni hindamine Harjumaa kehalise kasvatuse ja klassiõpetajate näitel

### Resümee

Käesoleva uurimustöö eesmärgiks oli hinnata kahele erinevale motivatsiooniteooriale tugineva küsimustiku sobivust õpetaja õpetamise motivatsiooni hindamiseks ning uurida, kuidas on kompetentsuse tajumine seotud õpetaja motivatsiooniga.

Kvantitatiivses uurimuses kasutati ankeetküsimustike, mis jagati Harjumaa koolides töötavatele kehalise kasvatuse ja klassiõpetajatele. Teoreetiline osa annab ülevaate motivatsiooniteooriatest ja varasematest sellealastest uurimustest ning metodoloogia osas on tutvustatud ankeetküsitlust ja läbi viidud protseduure.

Uurimuse tulemustena selgus, et eesmärgi saavutamise teooriale tuginev ankeetküsimustik sobib õpetajate õpetamise motivatsiooni hindamiseks. Samas, enesemääratlemise teooriat käsitleva ankeetküsimustiku psühhomeetrilised näitajad ei ületanud aktsepteeritavat taset. Korrelatsioonanalüüsi tulemused näitasid, et kompetentsuse tajumisel oli statistiliselt oluline positiivne seos edukusele suunatud ja negatiivne tööst hoidumise orientatsioonidega.

Autor mõistab, et käesoleva uurimuse tulemused ei ole üldistatavad, vaid annavad ülevaate konkreetsetest uuritavates.

Märksõnad: motivatsioon, kompetentsus, õpetajate motivatsioon

Evaluation of Motivation in Teaching by the Example of Harjumaa Teachers of Physical  
Education and Classroom Teachers

Abstract

The main goal of this master's thesis was to evaluate two different motivational theory questionnaires and if they were suitable for measuring teachers' motivation to teach.

The research was conducted among physical education and classroom teachers in schools of Harjumaa. Theoretical part of the study gives an overview of motivation theories and previous research on this particular field. Methodical part introduces questionnaire and conducted procedures are explained.

The results of the current study revealed that the questionnaire based on achievement goal theory was suitable for evaluating teachers' motivation to teach. The fit indices of the questionnaire based on the self-determination theory were not on an acceptable level. The correlation analysis showed that ability-approach orientation was positively and work avoidance negatively related with perceived competence.

According to the sample size the results of current research cannot be generalised, but give an overview of motivation questionnaires submitted by particular teachers.

Keywords: motivation, competence, teachers' motivation

## Sisukord

Resümee .....	2
Abstract .....	3
Sisukord.....	4
Töös kasutatavad lühendid .....	5
Sissejuhatus .....	6
1. Motivatsioon.....	6
1.1. Eesmärgi saavutamise teooria .....	8
1.1.1. Meisterlikkusele suunatud orientatsioon.....	8
1.1.2. Esitlusele ehk egole suunatud orientatsioon. ....	9
1.2. Enesemääratlemise teooria.....	10
1.2.1. Väline regulatsioon. ....	11
1.2.2. Sisemine regulatsioon. ....	12
1.3. Õpetaja motivatsiooniga seotud tegurid.....	12
1.3.1. Juhtkonna mõju õpetaja motivatsioonile.....	13
1.3.2. Õpetaja motiveerituse mõju õpilastele. ....	14
1.3.3. Psühholoogilised vajadused motivatsiooni kujundajatena. ....	16
1.3.4. Õpetaja motivatsiooni hindamise küsimustikud. ....	17
2. Uurimuse eesmärgid ja hüpoteesid .....	18
3. Metoodika.....	19
3.1. Valim.....	19
3.2. Mõõtevahendid.....	20
3.3. Tulemuste statistiline töötlus.....	21
4. Tulemused .....	22
5. Arutelu.....	27
Autorsuse kinnitus.....	30
Kasutatud kirjandus.....	31
Lisa 1. Ankeetküsimustik .....	35

Töös kasutatavad lühendid

EX – väline regulatsioon (*external regulation*)

IJ – introjektiivne regulatsioon (*introjected regulation*)

ID – identifitseeritud regulatsioon (*identified regulation*)

IM – sisemine regulatsioon (*internal regulation*)

COMP – kompetentsuse tajumine (*competence*)

MO – meisterlikkusele suunatud orientatsioon (*mastery orientation*)

AP – edukusele suunatud orientatsioon (*ability-approach orientation*)

AV – ebaedu vältiv orientatsioon (*ability-avoidance orientation*)

WA – tööst hoidumine (*work avoidance*)

### Sissejuhatus

Käesolevas magistritöös käsitletakse motivatsiooni õppeprotsessis, osutades suuremat tähelepanu kehalise kasvatuses õpetajate ja klassiõpetajate motivatsioonile. Õpilaste motivatsiooni õppida, on uuritud läbi erinevate vaatenurkade, kuid õpetajate motivatsioon on sealjuures jäänud tahaplaanile. Koolis ei saa unustamata jätta asjaolu, et õpetaja on lastele eeskujuks ning määrab paljuski ka õpilaste hoiakuid. Seega üks oluline motivatsiooniline faktor koolis on õpetaja, kes loob õpilastele nii vaimselt kui ka füüsiliselt soodsa õpikeskkonna, tänu millele toetab ta lapse arengut ja toimetulekut koolis. Selle saavutamiseks peab olema õpetaja motiveeritud oma tööd tegema, mis loob eeldused, et ka õpilased on motiveeritud õppima. Kui õpetajal endal puudub huvi õppida, siis suure tõenäosusega ei suuda tekitada ta seda ka õpilastes.

Õpetajate motivatsiooni on uuritud peamiselt kahest motivatsiooniteooriast lähtuvalt: eesmärgi saavutamise teooria ja enesemääratlemise teooria. Kuigi teooriaid motivatsioonist on mitmeid, on haridusvaldkonnas leidnud need kaks kõige rohkem rakendust. Tähelepanuta ei ole jäänud ka juhtkonna mõju õpetaja motivatsioonile, mille kohta on tehtud mitmeid uurimusi. Töö eesmärk on välja tuua erinevate motivatsiooniteooriate lähtepunktid, anda ülevaade eelnevalt läbiviidud uurimustest ja käesoleva uuringu tulemustest.

Käesolev magistritöö koosneb neljast suuremast peatükist. Sissejuhatus koos alapeatükkidega annab teoreetilise ülevaate motivatsiooniteooriatest, nende erinevatest käsitlustest, motivatsiooni mõjutavatest teguritest ja muutustest motivatsiooni mõistmisel. Viimane alapeatükk keskendub õpetajate motivatsiooni uuringutele, milles antakse ülevaade õpetajatele mõju avaldavatest motivatsioonilistest faktoritest. Ühtlasi kirjeldatakse kuidas õpetaja motivatsioon on seotud õpilaste motivatsiooniga. Teises peatükis antakse ülevaade uurimistöö eesmärkidest ja hüpoteesidest. Kolmandas peatükis selgitatakse töö metoodikat, neljandas tuuakse välja saadud tulemused ja viimases ehk viiendas peatükis arutletakse saadud resultaatide üle.

### 1. Motivatsioon

Erinevad autorid on mõistet motivatsioon lahti mõtestanud mitmeti, kuid ollakse seisukohal, et kõiki inimesi on võimalik mingil viisil motiveerida. Hoolimata erinevatest vaatenurkadest motivatsioonile jagatakse ühist arvamust, et inimene on passiivne organism, kes reageerib ainult sisemisele või välisele stiimulile (Vallerand, 2012). Biheivioristid väidavad, et

motivatsioon ei ole mõjutatud inimese mõtetest ega ka tunnetest, vaid keskkonna tingimustest, tunnetuslikud teooriad seevastu peavad motivatsiooniks tasakaalu käitumise ja tunnete vahel (Schunk, et al., 2008).

Ühe laialtlevinuima motivatsiooniteooria autor on Abraham H. Maslow, kes töötas välja inimvajaduste hierarhia ja jagas vajadused viieks: füsioloogilised vajadused, turvalisuse vajadused, kuuluvuse ja armastuse vajadused, austuse vajadused ning eneseteostuse vajadus. Maslow (1971) hierarhia kohaselt on vajadused paigutatud selliselt, et kõige madalamal on füsioloogilised vajadused ja kõige kõrgemal astmel asub eneseteostuse vajadus. Kui madalamad vajadused on rahuldatud, tekivad kõrgemad, seejärel veel kõrgemad vajadused ja nii edasi ning inimese käitumist hakkavad mõjutama üksnes rahuldamata jäänud vajadused (Maslow, 1971).

Gagné ja Driscoll (1992) leidsid, et motivatsioon ei ole pelgalt seisund, milleni tuleb enne õppimist jõuda, vaid motivatsiooni tuleb säilitada kogu õppimise kestel ja ka hiljem õpitu rakendamisel. Pintrich ja Schunk (1996) defineerisid motivatsiooni kui millegina, mis paneb tegutsema, hoiab liikvel ja tänu millele saadakse vajalikud tööd tehtud. Chen'i (2001) kohaselt saab motivatsiooni käsitleda ka kui sisemist protsessi, mis suunab käitumist ning tekitab soovi tegutsemiseks. Motiveeritud inivididid on valmis panustama rohkem aega ja vaeva ülesande sooritamisele, nad on järjepidevad ega kohku raskustest (Chen, 2001).

Kocabas (2009) selgitas enda töös, et motivatsioon on allikas, mis suunab käitumist ja reguleerib selle intensiivsust. Loomu poolest on inimesed suunatud tegevusele ja käitumise mõjutamiseks on võimalik kasutada erinevaid meetodeid. Inimeste erineva mineviku, iseloomu, huvide, hoiakute, soovide ja vajaduste tõttu on ka inivididide motivatsiooni allikad mitmesugused, mistõttu ei ole võimalik väita, et on kindlad motivaatorid, mis mõjuvad kõikidele inimestele üheselt innustavalt (Kocabas, 2009).

Schunk et al., (2008) on märkinud, et motivatsioon on seotud tunnetega, on keeruline ja sõltub isiklikest, sotsiaalsetest ja kontekstduaalistest asjaoludest ning muutub arenedes ja peegeldab isiklike, rühma ja kultuurilisi erinevusi. Tänapäeval kaks enim kasutatavat motivatsiooniteooriat on eesmärgi saavutamise teooria (Nicholls, 1989) ja enesemääratlemise teooria (Deci & Ryan, 1985).

### 1.1. Eesmärgi saavutamise teooria

1970-ndate aastate lõpus ja 1980-ndate alguses töötas Nicholls (1989) välja eesmärgi saavutamise teooria (*achievement goal theory*). Elliot'i (1999) järgi defineeritakse eesmärke kui põhjuseid, mis panevad tegutsema. Eesmärgi saavutamist võib vaadelda kui käitumusliku protsessi, millel on kognitiivsed, afektiivsed ja käitumuslikud tagajärjed (Ames, 1991). Praegusel ajal on eesmärgi saavutamise teooria motivatsiooniuuringutes üks domineerivamaid ja muutunud populaarseks motivatsiooniteooriaks haridusvaldkonnas (Chen, 2001). Teooria jagab motivatsioonilised tegurid kaheks: meisterlikkusele suunatud orientatsioon ja esitlusele ehk egole suunatud orientatsioon (Elliot & Harackiewicz, 1996). Teooria põhialuseks on võimekuse kontseptsiooni erinev käsitus nende kahe orientatsiooni puhul. Tulenevalt sellest, kuidas võimekust vaadeldakse kasutatakse edu või saavutuse hindamiseks sõltuvalt orientatsioonist erinevaid kriteeriume.

Eesmärgi saavutamise teoorias on selgelt eristatud meisterlikkusele suunatud orientatsioon, mis suunab inimesi oma oskusi parandama ja paremini mõistma ning esitlusele ehk egole suunatud orientatsioon, mille puhul inimene näitab oma võimeid parimast küljest ja varjab puudujääke (Retelsdorf & Günther, 2011). Uuringud on näidanud, et need kaks orientatsiooni on seotud kognitiivsete, afektiivsete ja käitumuslike õpitulemustega. Egole suunatud orientatsiooni puhul on inimene motiveeritud ülesannet sooritama, ehk ülesannet täitma, olenemata selleks kasutatavatest vahenditest, et demonstreerida enda üleolekut teistest. Sama orientatsiooni korral võrdleb inimene enda saavutusi teiste omadega. Meisterlikkusele suunatud orientatsiooni puhul tahab inimene saavutada eesmärki oma teadmiste ja oskuste omandamise ja nende täiustamisega (Chen, 2001). Iga inimese puhul võib täheldada mõlemaid orientatsioone, kuid nende intensiivsus varieerub (Gimeno & García-Mas, 2010).

Eesmärgid on olulised, kuna nad loovad selge motivatsioonisüsteemi, mis on seotud kvalitatiivsete erinevustega, kuidas õpilased hindavad ja mõistavad edu, töötlevad infot ja kontrollivad käitumist (Butler, 2007).

*1.1.1. Meisterlikkusele suunatud orientatsioon.* Meisterlikkusele suunatud orientatsiooni puhul hinnatakse enda kompetentsust vastavalt ülesandele või varasemate tulemuste järgi, seostatakse pingutus tagajärgega, eelistatakse väljakutseid pakkuvaid ülesandeid, kasutatakse süvenemist nõudvaid õpistrateegiaid ning probleemide esinemise korral otsitakse teavet ja abi,



mis parandaks meisterlikkust (Retelsdorf, et al., 2010). Nimetatud orientatsiooni puhul peetakse oluliseks saadavaid teadmisi ja uusi oskusi (Chen, 2001). Meisterlikkuse saavutamisele suunatud orientatsioon on seotud kalduvusega määratleda ja hinnata kompetentsust ülesande sooritamisel, tunnustada pingutuse tulemuslikkust, tõlgendada raskusi kui vajalikke takistusi edasisel õppimisel ning nende ilmnemisel otsida toetust ja infomatsiooni, mis toetaks õppimist (Butler, 2007). Antud orientatsiooni seostatakse ka kohanemisvõimeliste motivatsiooniliste protsesside ja tulemustega (Retelsdorf & Günther, 2011), Elloti (1999) on lisanud, et selle orientatsiooni puhul nauditakse ülesande sooritamist.

Elliot ja McGregor (2001), täiustades eesmärgi saavutamise teooriat, jagasid meisterlikkusele suunatud orientatsiooni kahte dimensiooni: ülesande meisterlikuks soorituseks (*mastery-approach goal orientation*) ja meisterlikust sooritusest hoidumiseks (*mastery-avoidance orientation*). Orienteeritus ülesande meisterlikule sooritamisele viitab soovile suurendada sisemist kompetentsust, meisterlikust sooritusest hoidumine aga soovile olla mitte vähem kompetentsem või säilitada olemasolev meisterlikkuse tase. Uuringud on näidanud, et orienteeritus meisterlikule sooritusele on positiivselt seotud tajutud kompetentsuse ja põhjaliku süvenemisega, samas kui orienteeritus meisterlikust sooritusest hoidumisele on negatiivselt seotud tajutud kompetentsuse ja läbikukkumise hirmuga (Elliot & McGregor, 2001). Meisterliku soorituse hoidumise korral välditakse olukordi, mil on oht, et ülesanne sooritatakse allpool meisterliku taset (Elliot & Church, 1997).

*1.1.2. Esitlusele ehk egole suunatud orientatsioon.* Egole suunatud orientatsiooni korral määratleb ja hindab inimene enda kompetentsust võrreldes teistega, seostab tagajärjed võimetega, kasutab pealiskaudseid õpistrateegiaid, ollakse tagasilöökide korral abitu ning eelistab ülesandeid, mis suurema tõenäosusega sooritatakse edukalt (Retelsdorf et al., 2010). Egole suunatud orientatsiooni puhul mõistetakse ja hinnatakse enda kompetentsust teistega võrdlemisel, seostatakse tulemusi enda võimetega, võetakse raskusi kui madala võimekuse näitajaid ja hoidutakse abi otsimisest, et mitte paljastada oma puudulike oskusi (Butler, 2007). Elliot ja Harackiewicz (1996) käsitlesid egole suunatud orientatsiooni kahemõõtmelisena: ülesande soorituse esitus (*performance approach*) ja ülesande soorituse esitlusest hoidumine (*performance avoidance*). Suuremat kompetentsust ja teistest üleolekut näitavad õpilased, kelle orientatsioon ülesande soorituse esitlusele on kõrgem. Samas õpilased, kes on orienteeritud

ülesande soorituse esitlusest hoidumisele, püüavad paista mitte vähem kompetentsena, väldivad negatiivseid hinnanguid, ei taha näida sooritusel teistest kehvemad ega naudi ülesande sooritamist. Kui meisterlikkusele orienteeritud inimesed on keskendunud ülesande meisterlikule omandamisele ja selle lõpule viimisele, siis egole orienteeritud püüavad sooritusel teistest lihtsalt üle olla (Elliot, 1999).

### 1.2. Enesemääratlemise teooria

Enesemääratlemise teooria (*self-determination theory*) on raamistik mõistmaks inimeste käitumise motivatsiooni ning selgitab inimeste motivatsiooni lähtudes sisemistest vajadustest, mis koos välise kontrolliga reguleerib arengut ja käitumist (Deci & Ryan, 2000). Deci ja Ryan (2000) väidavad, et igal inimesel on kaasasündinud psühholoogilised vajadused, nagu vajadus tunda end autonoomsena, kompetentsena ja seotuna. Teooria kohaselt on inimeste käitumise ajendiks nimetatud vajaduste rahuldamine, keskkonna tegurid võivad neid kas pärssida või soodustada (Sun & Chen, 2010).

Kolm psühholoogilist vajadust eristavad inimese motivatsiooni teiste elusolendite motivatsioonist. Autonoomsus näitab, mil määral inimene tunneb end oma käitumise algatajana. Autonoomne indiviid reguleerib enda käitumise ajendeid ja suunda (Sun & Chen, 2010). Kompetentsus viitab sellele, et inimene on edukas enda tegemistes, mis tähendab, et ta on kompetentne tegutsema ennast ümbritsevas keskkonnas. Mida kompetentsemana inimene end tunneb, seda rohkem on tal motivatsiooni ennast vastavale tegevusele pühenduda (Sun & Chen, 2010). Sotsiaalne kuuluvus näitab kuivõrd inimene tunneb end teiste indiviidide ja kogukonnaga seotud olevat (Sun & Chen, 2010).

Deci ja Ryan (2000) vaatlesid motivatsiooni protsessina, milles inimene ise määrab kindlaks oma vajadused ja langetab otsuse kuidas tegutseda, et vajadused saaksid rahuldatud. Deci ja Ryan (2000) on jaganud motivatsiooni kolmeks: amotivatsioon, väline ja sisemine motivatsioon. Amotivatsioon on seisund, mil inimest pole võimalik motiveerida ei väliselt ega ka sisemiselt. See ilmneb juhtudel, mil inimene ei väärtusta enda käitumist ja tegusid, ei ole tagajärgedest huvitatud või ei tunne end piisavalt kompetentsena (Deci & Ryan, 2000). Amotivatsioon ehk motivatsiooni puudumine avaldub kui inimene ei leia enda tegude ja tagajärgede vahel mingit seost ja on seetõttu passiivne (Carson & Chase, 2009). Väline motivatsioon tähendab seda, et inimese käitumist kontrollitakse kas karistuse või preemiaga, et

saavutada oodatud tulemust, sisemiselt motiveeritud inimene aga tegutseb sisemise huvi ja rahulolu ajendil (Deci & Ryan, 2000). Sisemine motivatsioon tähendab vabatahtliku käitumist, mille eesmärgiks on kogeda naudingut, tegutsetakse kuna tegevus ise pakub huvi (Eyal & Roth, 2010).

*1.2.1. Väline regulatsioon.* Väliselt motiveeritud käitumine ei ilmne tahtmatult ja selleks on vajalikud välised stiimulid, selle eesmärgiks on väliselt mõjutada ja suunata käitumist. Väliselt motivatsioonilt üleminek sisemisele motivatsioonile nõuab samm-sammult inimese isiklike väärtuste teisenemist sisemiselt kontrollituteks. Internaliseerimine on protsess, mis peaks lahendama vastuolu autonoomsuse ja välise kontrolli vahel. See protsess koosneb neljast välise motiivi alaliigist: väline regulatsioon (*external regulation*), introjektiivne regulatsioon (*introjected regulation*), identifitseeritud regulatsioon (*identified regulation*), ja integreeritud regulatsioon (*integrated regulation*). Sellise järjestuse korral suureneb järkjärgult igas järgnevas alaliigis indiviidi enda poolt kontrollitava tegevuse osatähtsus (Sun & Chen, 2010).

Väline regulatsioon on kõige esmasem regulatsiooni viis, mille indiviid omaks võtab, et rahuldada väliseid nõudmisi (Deci & Ryan, 2000). See regulatsioon ilmneb kui inimene ootab oma sobiliku käitumise eest mingit kindlat resultaati (näiteks hinnet, medalit, kiitust vms) ja on täielikult välise kontrolli all. Introjektiivse regulatsiooni korral mõistab indiviid vastava käitumise vajalikkust, kuid ei samasta seda endaga. Selline käitumine on tavaliselt omaalgatuslik, kuid toimub pinge ja surve all ning inimese rahutus olekus, käitutakse soovitud viisil kuna leitakse, et see on vajalik, mitte nende isiklik soov. Introjektiivse regulatsiooni puhul rakendatakse soovitud käitumisviisi, et vältida süütunnet või häbi ja säilitada eneseväärisk (Sun & Chen, 2010).

Identifitseeritud regulatsiooni korral käitub inimene vastavalt sellele, kuidas ta ennast samastab vastava tegutsemisviisiga. Soovitud käitumist aktsepteeritakse isiklikult oluliseks, mis kujuneb motivatsiooniallikaks. Identifitseeritud regulatsiooni iseloomustab suur autonoomsus, mille puhul käitutakse soovitud viisil ilma olulise välise mõjuta. Inimene on rohkem motiveeritud, kui ta näeb tegevuse tulemuses väärtust tema enda jaoks. Integreeritud regulatsiooni korral ei tee inimesed ainult seda, mida neilt on nõutud, vaid tegutsevad ka vastavuses väliste väärtustega, mille nad on omaks võtnud. Nimetatud regulatsiooni puhul ei määra indiviidi käitumist väline sõltuvus, teiste autoriteet, häbi ega pinge. Seda tüüpi

motivatsiooni loetakse siiski väliselt reguleerituks, kuna käitumise eesmärk on saavutada tulemus iseseisvalt, mitte huvi või nautimine tegevusest endast (Sun & Chen, 2010).

*1.2.2. Sisemine regulatsioon.* Sisemine motivatsioon hõlmab indiviidile huvitava tegevuse sooritamist, mis ei sõltu preemiast või kiitusest. Hagger & Chartzisarantis (2007) tõid enda töös välja, et sisemiselt motiveeritud tegevused on tingitud psühholoogilistest vajadustest, esmajoones enese kompetentsena tundmisest. Märkigi ka, et sisemisele motivatsioonile on omane tunne, et inimene ise kontrollib oma tegusid ja on nende algataja (Hagger & Chartzisarantis, 2007). Schunk, Pintrich ja Meece (2008) on toonud välja, et sisemise motivatsiooni allikateks on väljakutse, uudishimu, kontroll ja fantaasia. Kuna sisemine motivatsioon sõltub kontekstist, siis see võib muutuda vastavalt olukorrale ja ajale. Lisaks sellele, et õppimine sisemise motivatsiooni mõjul on nauditav, on leitud, et see on ka seotud positiivselt saavutuste ja tajutud kompetentsusega ning negatiivselt rahutusega (Schunk et al., 2008). Inimesed, kes on sisemiselt motiveeritud järgivad juhiseid, kordavad uut informatsiooni, seostavad uue informatsiooni juba varajasemaga ning rakendavad oma oskusi ja teadmisi erinevates olukordades. Sisemiselt motiveerivad ülesanded, mis panevad inimese võimeid proovile, pakuvad uusi teadmisi, annavad võimaluse kontrollida tulemust ja lasevad õppijal fantaasiat kasutada (Schunk et al., 2008).

Vallerand (2012) toob enda töös välja, et sisemine motivatsioon on jagatud kolmeks: motivatsioon teadmiste saamiseks (*intrinsic motivation to know*), mis hõlmab tegevust mingi uue asja õppimiseks ja selle mõistmiseks ning uue avastamiseks, motivatsioon saavutada midagi (*intrinsic motivation to accomplish*), millega kaasneb heaolu ehk rahulolu tunne saavutatust. ning motivatsioon kogeda tegevusest saadud naudingut (*intrinsic motivation to experience stimulation*), mil tegevust sooritatakse selle stimuleeriva tunde tõttu.

### *1.3. Õpetaja motivatsiooniga seotud tegurid*

Aastaid on peetud motivatsiooni nähtuseks, mis mõtestab lahti indiviidi käitumise initsiatiivi, intensiivsuse ja kestvuse. Kui need omadused rakendada õpetamisele, siis sellest tulenevalt on õpetaja motivatsioon psühholoogiline protsess, mida iseloomustab õpetaja tegevus, panus tegemistesse ning vastupidavus ametis (Carson & Chase, 2009).

Ofoegbu (2004) leidis, et õpetaja motivatsioonil on oluline roll klassi õpitulemuste parandamisel ja õpikeskkonna kvaliteedi tõstmisel. Kocabas'e (2009) läbi viidud uuringu

tulemusest selgus, et õpetajaid motiveerivaid asjaolusid on mitmeid. Näiteks avaldavad positiivset mõju motivatsioonile turvatunne koolis, õpilaste edukus, töö meeldivus, kõrge enesehinnang, auväärne staatus ühiskonnas, eneseteostuse võimalus, kooli meeldiv õhkkond, koostöö, head suhted, ühtekuuluvustunne kolleegidega, ainealane kompetentsus, eneseväärikus ja eneseaustus, kooli head õpitulemused riiklikul tasandil, rahulolu isikliku eluga, õpetajate edu tunnustamine, mugav tööaeg, piisav töötasu, emotsionaalne ja psühholoogiline tugi nii sõpradelt kui ka perelt ning kindlustunne õnnestuste või haiguste korral (Kocabas, 2009).

*1.3.1. Juhtkonna mõju õpetaja motivatsioonile.* Õpetajate tööd koolis korraldab suures osas juhtkond, kellel mängida oluline roll õpetajate motiveerituses teha oma tööd. Uuringute tulemustena on leitud, et õpetajate motivatsioonile avaldab suurt mõju ka see, kas kooli juhtkonnal on selge visioon, fikseeritud akadeemilised eesmärgid ja personali üksmeel oodatavate tulemuste osas. Otsene mõju õpetajate motivatsioonile on visiooni ülesehitamisel, intellektuaalsel stimuleerimisel ja individuaalsuste arvesse võtmisel. Selleks, et õpetaja ohverdaks enda huvid kooli heaks, peavad olema õppeasutusel seatud nii pikaajalised kui ka lühiajalised eesmärgid (Barnett & McCormick, 2003).

Blase ja Blase (1999) on täheldanud, et juhtkond, kes propageerib õpetaja reflekteerimist ja professionaalset arengut, avaldab positiivset mõju motivatsioonile. Griffin (2010) viis läbi uuringu 168 õpetajaga (enamuse moodustasid esimese kooliastme õpetajad), mille tulemusena leidis ta tõestust, et head suhted juhtkonnaga ja enesetäiendamise võimalused suurendavad õpetajate töövõimet. Samuti järeldas ta, et kui on olemas administratsiooni toetus, siis tõstab see austust, usaldust, optimismi ja sihikindlust. Õpetajaid motiveerivateks asjaoludeks täheldati positiivset suhtlus direktsiooniga ja professionaalse arengu võimaldamist. Õpetajate jaoks oli oluline üldine rahulolu tööga ja motivatsiooni olemasolu, tänu millele suudavad nad luua õpilastele soodsa õpikeskkonna (Griffin, 2010).

Uuringud (Gocke, 2010) on näidanud, et kõrgem motivatsioon ja töövõime on õpetajatel, kellel on võimalus ise valida õppematerjale, määrata klassi paigutus ja distsipliin ning kes saavad rakendada enda valitud õpetamismeetodeid. Õpetajate motivatsioonile mõjub positiivselt ka kooli konkurentsivõimelisus, innovaatilised muutused koolis, saavutusvajadus ja kaasarákimine otsuste langetamisel (Kocabas, 2009) Rahulolematuseni töö viib aga kehvasti koostatud

tunniplaan, puudulikud õppematerjalid, ebasobivad töötingimused ja palju nõudmisi. Õpetajate töövõimet langetab motivatsiooni puudus, väsimus ja isiklikud probleemid. (Gokce, 2010)

Carson ja Chase (2009) uurisid Ohio osariigi erinevate kooliastmete kehalise kasvatuses õpetajaid vanuses 23 kuni 65. Õpetajate motivatsiooni hindamiseks kasutasid nad modifitseeritud enesemääratlemise teooriale tuginevat skaalat *The Sport Motivation Scale (SMS)* ja tajutud kompetentsuse hindamiseks *The Physical Education Teacher Efficacy Scale (PETES)* skaalat. Nende poolt kasutatud motivatsiooniküsimustiku psühhomeetrilised parameetrid kujunesid järgnevatelks: RMSEA=0,07 ja CFI=0,87. Leiti tugev positiivne seos ( $r = 0,60$ ) tajutud kompetentsuse ja enesemääratletud motivatsiooni vahel. Samuti olid positiivselt seotud tajutud kompetentsusega ka inventari kvaliteet ja erialase kirjanduse lugemine. Leiti, et mida rohkem survet ja piiranguid on õpetajale seatud kolleegide, juhtkonna ja õpilaste poolt, seda vähem on nad motiveeritud tööd tegema ning seda rohkem kontrollivad nad õpilasi. Õpetaja sisemisele motivatsioonile mõjuvad positiivselt hea ettekujutus õpilaste õpimotivatsioonist, õpilaste informatiivne tagasiside ja töökultuur. (Carson & Chase, 2009).

Kocabase (2009) uuringus osales 225 õpetajat, kelle hulgas oli nii klassiõpetajaid kui ka aineõpetajaid, kes õpetasid erinevates kooliastmetes. Uuringu tulemusena selgus, et motivatsioonile avaldab positiivset mõju juhtkonna teadlikkus õpetajate motivatsiooni mõjuritest. Õpetajate motivatsiooni tõstmiseks peaks direksioon muutma konkurentsi õpetajate vahel meeldivaks võistluseks, kasutama distsiplineerimise võtteid võimalikult vähe, jälgima, et koolis oleks piisavalt kaasaegset tehnoloogiat ja looma positiivse õhkkonna koos õpetajatega.

*1.3.2. Õpetaja motiveerituse mõju õpilastele.* Gokce (2010) poolt läbi viidud uuringus, mis tugines Maslow psühholoogiliste vajaduste teooriale, milles õpetajate motivatsiooni hindamise aluseks võeti psühholoogiliste vajaduste rahuldamise hierarhia, osales 386 algklassiõpetajat. Hinnangu andmiseks kasutas ta enda töös skaalat, mis hindas psühholoogiliste vajaduste rahuldamise vajadust ja nende vajaduste tähtsust. Uuringust selgus, et motiveeritud ja piisavate teadmistega õpetajate käe all õppivad õpilased on paremate õpitulemustega ning et õpetajad, kes ei ole ise motiveeritud ja on puudulike teadmistega, jäävad hätta õpilaste motiveerimisel (Gocke, 2010).

Roth et al., (2007) uurisid 132 algkooli õpetaja ja nende õpilaste (kolmas kuni kuues klass) motivatsiooni. Uuringu jaoks töötati välja enesemääratlemise teooriast lähtuv küsimustik.

Põhjalikumalt on küsimustikust juttu peatükis „Õpetaja motivatsiooni hindamise küsimustikud“. Uuringust selgus, et küsimustiku reliaabluse koefitsient varieerus 0,68-st 0,76-ni ja ühtlasi toodi välja asjaolu, et õpetajate motivatsiooni mõju õpilaste motivatsioonile võib otseselt tuleneda õpetaja õpetamismeetoditest. Näiteks, kui õpetaja kasutab loovaid meetodeid on õpilastel oluline roll otsuste langetamisel, mis toetab õpilaste autonoomsuse arengut (Roth et al., 2007). Autonoomselt motiveeritud õpetajal on väga head erialased teadmised, ta mõistab ja toetab autonoomse motivatsiooni eelised ning sellised õpetajad saavad paremini hakkama pingelistes olukordades. Uuringus sai kinnitust ka hüpotees, et õpetaja autonoomne motivatsioon on seotud õpilaskesksete meetoditega ja õpetajad, kes on sisemiselt motiveeritud kasutavad rohkem loovaid õppemeetodeid (Hein et al., 2012).

Retelsdorf ja Günther'i (2011) poolt Saksamaal läbi viidud uuringus, milles keskenduti õpetaja eesmärgi orientatsiooni, õpilaste hindamise ja õppemeetodi valiku vahelistele seostele, osales 206 õpetajat. Nad eeldasid, et õpetaja eesmärgi saavutamise orientatsioon mõjutab õpetajate hindamise meetodeid, mis omakorda mõjutab õppemeetodi valikut. Uuringu tulemused näitasid, et meisterlikkusele suunatud eesmärgid on adaptiivsed ja see kehtib nii õpilaste kui ka õpetajate puhul. Mida enam tundsid õpetajad, et neile on oluline õppida ja parandada oma kompetentsust õpetamisel, seda tõenäolisemalt eelistasid nad nii individuaalseid kui ka sotsiaalseid töövorme ja soodustasid õpilaste põhjalikku õppimist, töö vältimise korral aga ilmnes õpetajate raskesti kohanemine. Õpetajad, kes olid keskendunud päeva möödasaatmisele võimalikult vähese pingutusega kaldusid õpetama pealiskaudselt ja mitte süvenemisele orienteeritult (Retelsdorf & Günther, 2011).

Õpetajate motivatsiooni kohta läbi viidud uuringutest selgub, et õpetajate motivatsiooni mõjutab juhtkond ja töökorraldus. Õpetajatele on oluline valikuvõimalus, neid motiveerib töötama see, kui direktsioon ei ole liialt palju ettekirjutusi teinud ning õpetajad saavad ise valida õppemeetodeid ja -materjale. Samuti mõjub positiivselt administratsiooni diskussioonides ja otsustes kaasalöömine ning kooli kindla visiooni olemasolu. Õpetaja motiveeritus avaldab suurt mõju ka õpilaste motivatsioonile ja õppimisstiilil, mida kindlamana õpetajad end tunnevad, seda loovamaid meetodeid nad kasutavad, tänu millele nad arendavad õpilaste sisemist motivatsiooni ja arusaamist uuestest teadmistest.

*1.3.3. Psühholoogilised vajadused motivatsiooni kujundajatenä. Psühholoogilistel vajadustel on motivatsiooni väljakujunemisel suur roll. Enesemääratlemise teooria järgi on psühholoogilised põhivajadused kaasasündinud ja universaalsed, inimesed on loomu poolest orienteeritud psühholoogilisele arengule. Psühholoogiliste vajaduste rahuldamine on hädavajalik inimese heaolule ja arengule üldiselt (Deci & Ryan, 2000).*

Deci ja Ryan (2000) väitsid, et eneseregulatsioon on seotud sisemise motivatsiooniga. Sisemiselt motiveeritud käitumine peegeldab vajadust tunda end kompetentse ja autonoomsena., ühtlasi pühenduvad sisemiselt motiveeritud inimesed rohkem õppimisele ja on järjepidevamad kui väliselt motiveeritud inimesed. Vansteenkiste et al., (2009) väitis, et sisemiselt motiveeritud eesmärgid on otseselt seotud kompetentsuse, autonoomsuse ja seotusega.

Lam et al., (2009) leidsid, et suur tõenäosus sisemise motivatsiooni suurendamiseks on seotuse ja turvatunde koos esinemisel, samuti et kompetentsusele avaldab soodsat mõju positiivne tagasiside, mis võib suurendada ka sisemist motivatsiooni. Lisaks on Ryan ja Deci (2000) ära märkinud, et seotust tajutakse kaaslaste poolse tunnustuse, toetuse ja hoolivuse läbi

Standage et al., (2005) leidsid, et autonoomsuse, kompetentsuse ja seotuse tajumine õpilastel oli positiivselt seotud sisemise motivatsiooniga, mis omakorda on seotud kohanemisvõimeliste tulemustega kooli kehalises kasvatuses. Sotsiaalsed tegurid, mis rahuldavad autonoomsust, kompetentsust ja seotust, suurendavad sisemist motivatsiooni, samal aja kui sotsiaalsed faktorid, mis õõnestavad neid vajadusi, vähendavad seda (Standage et al., 2005). Katz ja Assor (2007) leidsid uuringu tulemusena, et õpetaja tegutsemisviis ja haridusasutusepoolne psühholoogiliste vajadustega arvestamine suurendab õpilaste motivatsiooni, millest võib järeldada, et kui õpetaja pöörab tähelepanu õpilaste psühholoogilistele vajadustele, on tal võimalus mõjutada õpilaste motivatsiooni.

Carreira (2012) leidis samuti uuringu tulemusena, et psühholoogilistel vajadustel on tugev seos sisemise motivatsiooniga, ta järeldas, et õpilaste sisemise motivatsiooni tõstmiseks on vaja suurendada nende autonoomsuse, kompetentsuse ja seotuse tajumist. Õpetajatel, kellele avaldavad survet juhtkond ja õppekava, on madalam motivatsioon õpetada, seevastu õpetajad, kelle autonoomsust toetatakse, on iseseisvamad (Lam et al., 2009). On leitud, et õpetajate autonoomsust toetavad surve ja sekkumise vähendamine, toetuse avaldamine, jõukohased ülesanded ja võimalus langetada ise otsuseid ülesannete realiseerimisel (Katz & Assor, 2007).



Enesemääratlemise ja eesmärgi saavutamise motivatsiooniteooriates on keskne koht kompetentsuse tajumisel. Eesmärgi saavutamise teooria juures vaadeldakse seda kui sotsiaalset komponenti, mis võimaldab toime tulla indiviidil ümbritseva keskkonnaga, kuid enesemääratlemise teoorias käsitletakse seda kui üht psühholoogilist vajadust (Ntoumanis, 2001).

*1.3.4. Õpetaja motivatsiooni hindamise küsimustikud.* Roth et al., (2007) töötasid välja õpetajatele suunatud motivatsiooni küsimustiku, mis hõlmas nelja motivatsiooni liiki: väline, introjektiivne, identifitseeritud ja sisemine. Iga motivatsioonitüübi kohta oli neli väidet ja õpetajad pidid hindama, 5-pallilisel skaalal kuivõrd nad esitatud väidetega nõustuvad. Näiteks olid nende koostatud väited järgnevad: väline regulatsioon („... kuna ma soovin, et vanemad oleksid rahul ja ei esitaks kaebusi“), identifitseeritud regulatsioon („... kuna on oluline, et lapsed tunneksid, et hoolin neist“), introjektiivne regulatsioon („... kuna vastasel juhul tunneksin end süüdlasena“) ja sisemine regulatsioon („... kuna ma naudin õpilastele individuaalsete lahenduste otsimist“) (Roth et al., 2007).

Esimest osa Roth et al., (2007) poolt välja töötatud küsimustikust on kasutanud Allik (2012), et selgitada välja lasteaiaõpetajate motiveeritus töötamisel ning toetuse tajumine töökeskkonnas. Sama osa küsimustikust on rakendanud enda uurimustöös ka Hein et al., (2012), kelle töö eesmärgiks oli saada parem ülevaade õpetajate motivatsioonist ja selle mõjutustest meetodite valikule. Hein et al., (2012) tõid enda uuringus välja, et varasemalt on leitud tugev seos sisemise ja identifitseeritud motivatsioonil ja faktoranalüüsis on neid keeruline eristada. Kuna sisemise ja identifitseeritud motivatsiooniskaalat langesid paljuski kokku, siis need kaks mõõdet ühendati, pärast mida vastasid psühhomeetrilised parameetrid aktsepteeritavale tasemele ja kujunesid järgnevateks: CFI=0,99; NNFI=0,99; SRMSR=0,08 ja RMSEA=0,048 (Hein et al., 2012).

Eesmärgi saavutamise teooriale tuginedes töötas Butler (2007) välja motivatsioonialase uurimisküsimustiku, mis koosnes 16 väitest. Küsimustiku koostamiseks viidi eelnevalt läbi intervjuud õpetajatega, seejärel testiti intervjuude põhjal koostatud küsimustike pilootuuringus. Uuritavatel tuli 5-pallilisel skaalal hinnata 28 väidet, mis peegeldasid eesmärgi saavutamise teooriast tulenevalt erinevaid motivatsiooni skaalasid: meisterlikkusele suunatud orientatsioon („õppisin õpetamise või enda kui õpetaja kohta midagi uut“), edukusele suunatud orientatsioon („minu õpilastel läks eksamil paremini kui teiste õpetajate õpilastel“), ebaedu vältiv orientatsioon

(„minu klassil ei läinud halvemini kui teistel klassidel“) ja tööst hoidumine („mõned mu tunnid jäid ära, kuna õpilased olid väljasõidul“). Pilootuuringus oli iga orientatsiooni kohta seitse väidet, pärast reliaabluse analüüsimist muudeti instrumenti - iga orientatsiooni kohta jäi alles neli väidet, tööst hoidumise väidetele lisati kaks uut, kuid jäeti välja kaks pilootuuringus olnud väidet, et suurendada reliaablust. Reliaabluse koefitsiendid olid modifitseeritud ankeedil järgnevad: meisterlikkusele suunatud orientatsioon 0,74, edukusele suunatud orientatsioon 0,78 ja ebaedu vältiv orientatsioon 0,70, tööst hoidumise skaala ei ületanud aktsepteeritavat taset (Butler, 2007). Välja töötatud uurimisinstrumenti esimest skaalat on kasutanud enda töös ka Retelsdorf et al., (2010), kes kohandasid instrumenti nii, et väiteid tuli hinnata 4-pallilisel skaalal.

Modifitseeritud variandis Retelsdorfi et al. (2010) uuringus hindasid õpetajad 16 väidet 4-pallilisel Likert tüüpi skaalal, kus hinnanguid anti vahemikus „1“ „käib minu kohta“ ja „4“ „ei käi minu kohta“. Vastused rekodeeriti nii, et kõrgemad hinnangud tähendasid kõrgemat nõustumist väitega. Retelsdorf et al. (2010) võtsid meisterlikkusele suunatud küsimustiku osas aluseks Midgley et al., (2000) koostatud skaala, kuid lisasid sinna reliaabluse tõstmiseks kaks väidet. Retelsdorf & Günther (2011) kasutasid modifitseeritud skaalat, et uurida õpetajate motivatsiooni eesmärgi saavutamise teooriast lähtuvalt, nad jagasid väited neljaks alaskaalaks ja grupeerisid väited mida tuli hinnata 4-pallilisel Likert tüüpi skaalal. Cronbachi alfa oli selles uurimisinstrumentis 0,68-st 0,78-ni (Retelsdorf & Günther, 2011).

## 2. Uurimuse eesmärgid ja hüpoteesid

Töö eesmärgiks on:

1. hinnata kahele erinevale motivatsiooniteooriale tugineva küsimustiku sobivust õpetaja õpetamise motivatsiooni hindamiseks.
2. uurida, kuidas kompetentsuse tajumine on seotud õpetaja motivatsiooniga õpetada..

Hüpoteesid:

1. tajutud kompetentsusel on positiivselt seotud meisterlikkusele suunatud orientatsiooniga ja sisemise motivatsiooniga ning negatiivselt välise motivatsiooniga ning egole orienteeritusega.;
2. kehalise kasvatus õpetajatel on kõrgem meisterlikkusele suunatud orientatsioon kui klassiõpetajatel;
3. klassiõpetajate sisemine motivatsioon on kõrgem kui kehalise kasvatus õpetajatel.

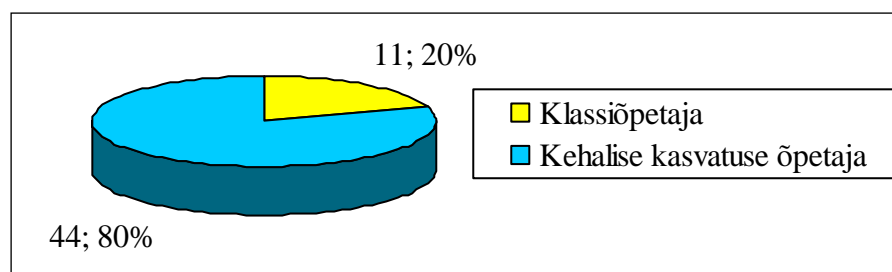
### 3. Metoodika

Kvantitatiivse uurimuse meetodiks oli ankeetküsitlus, kus tuli hinnang anda väidetele 5-pallilisel Likert tüüpi skaalal. Uurimus viidi läbi detsembrist märtsini (k.a) 2012. – 2013. aastal Harjumaa üldhariduskoolides.

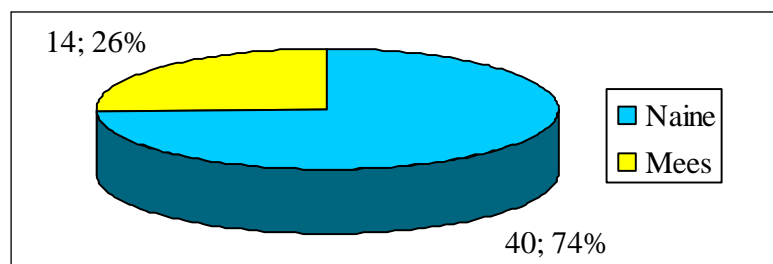
#### 3.1. Valim

Ankeetküsitlus viidi läbi Harjumaa koolides eesmärgiga välja selgitada, milline motivatsiooniküsimustik on sobilik hindamaks õpetajate motivatsiooni. Uurimisküsimustik edastati elektroonilisel teel 205 õpetajale, kelle kontaktid saadi internetikeskkonnas aadressilt [www.eesti.ee](http://www.eesti.ee) ja paberkanalil jagati ankeete 30 õpetajale. Kasutati mugavusvalimit, milles osales 55 kehalise kasvatuses õpetajat ja klassiõpetajat 46-st erinevast Harjumaa koolist. Valimisse kuulusid nii Tallinna linnas kui ka Harjumaa valdades töötavad õpetajad, kelle erialaks oli kehaline kasvatus ja/või klassiõpetaja. Kehalise kasvatuses õpetajad andsid tunde kõikides kooliastmetes, klassiõpetajad õpetasid vaid esimeses kooliastmes.

Küsitluses osalenud õpetajate hariduslik (vt joonis 1) ja sooline (vt joonis 2) jaotus on esitatud sektordiagrammidena, millest selgub, et ankeedile vastanud õpetajatest 80% olid kehalise kasvatuses õpetajad, kes õpetasid ka algklassides ja 20% klassiõpetajad. Suurem osa (74%) vastanutest olid naised.

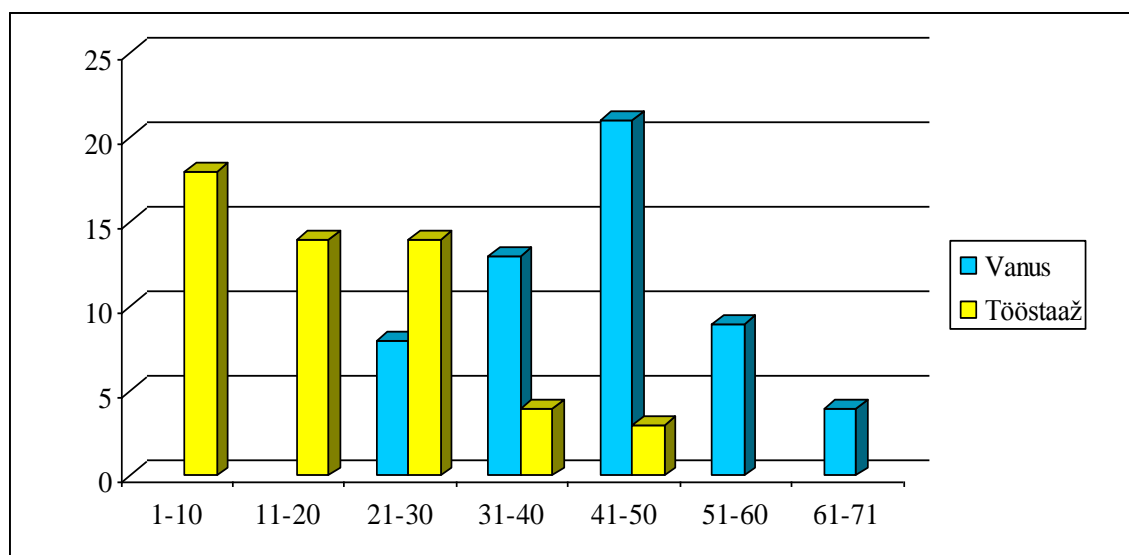


Joonis 1. Õpetajate jaotuvus vastavalt erialale



Joonis 2. Õpetajate jaotuvus sooliselt

Taustandmete küsimused sisaldasid küsimusi ka vanuse ja tööstaaži kohta. Need andmed on ära toodud joonisel 3 tulpdiagrammina. Kõige rohkem vastajaid kuulus vanusegruppi 41 kuni 50 aastat (21) ning sellele järgnes 13 õpetajaga vanusegrupp 31 kuni 40 aastat. Töötatud aastate arvu järgi jaotus valim järgmiselt: kõige vähem ( 3 õpetajat), oli töötanud 41 kuni 50 aastat, kõige rohkem vastajaid (18 õpetajat) oli töötanud 1 kuni 10 aastat (vt joonis 3).



Joonis 3. Õpetajate jaotuvus vanuseliselt ja vastavalt tööstaažile

### 3.2. Mõõtevahendid

Uurimuses kasutati nii paberankeete kui ka veebiküsitlust. Tegemist oli ankeetküsitlustega kehalise kasvatus õpetajatele ja klassiõpetajatele. Täidetud ankeete laekus 68, millest 55 olid korrektsed, 13 ankeeti tuli uurimusest välja jätta, kuna neile oli vastatud mittetäielikult.

Ankeetküsitluses tuli hinnata väiteid 5-pallilisel Likert tüüpi skaalal, vahemikus „1“ „ei nõustu üldse“ ja „5“ „nõustun täielikult“. Ankeetküsitlus koosnes 36-st väitest, millele lisandusid viis taustaandmete küsimust.

Käesolevas uurimuses kasutatud ankeetküsitlus koosnes kolmest osast (vt Lisa 1). Esimeses osas kasutati väiteid õpetaja motivatsiooni hindamiseks Roth et al., (2007) poolt väljatöötatud küsimustikust, mis tugines enesemääratlemise teooriale. Küsimustik koosnes neljast alaskaalast, mis ei olnud vastavalt grupeeritud ning hindasid välist, introjektiivset, identifitseeritud ning sisemist motivatsiooni. Käesolevas uuringus grupeeriti väited vastavalt motivatsiooni tüübile, reliaabluse koefitsiendid on välja toodud tabelis 1.

Teine osa uurimisküsimustikust hõlmas tajutud kompetentsuse küsimusi Broeck et al., (2010) välja töötatud ankeedist. Kompetentsuse skaala valiti seetõttu, et see on oluline komponent mõlemas motivatsiooniteoorias. Skaala reliaabluse näitajad on välja toodud tabelis 1.

Kolmanda osa küsimustiku koostamisel võeti aluseks Retelsdorf et al., (2010) kasutatud ankeedist eesmärgi saavutamise teooriale tuginev motivatsiooni küsimustiku osa, kuid käesolevas magistritöös kasutatud uurimisinstrumendis vastas „1“ hinnangule „ei nõustu üldse“ ja „5“ nõustun täielikult, seega polnud nende küsimuste puhul vaja rekodeerimist. Reliaabluse näitajad küsimustikule on esitatud tabelis 1.

Õpetajatele oli uurimuses osalemine vabatahtlik ja neid teavitati töö eesmärkidest, ankeetküsitlusele vastamisel võis õpetaja jääda anonüümseks. Koolidesse esitas uurija paberankeedid ühe õpetaja kätte, kes organiseeris ankeetide jaotamise koolisisesele, ankeedid koguti kokku iga kooli lõikes ühiselt. Lisaks koolidele jagati ankeete ka koolitusel ja need koguti kokku kohapeal ning pandi ühisesse mappi. Elektroonilisel teel saadud ankeedid salvestati arvutisse saaja e-posti aadressita. Uurimistulemuste analüüsimisel kasutati MS Exceli tabelarvutus- ja tabeltöötlusprogrammi, statistiliseks andmete töötlemiseks kasutati programmi SPSS 10 ja LISREL 8.8.

### 3.3. Tulemuste statistiline töötlus

Uurimistulemuste statistiline töötlus ja andmeanalüüs sooritati statistilise andmetöötlusprogrammiga SPSS 10 ja LISREL 8.8. Ankeetküsitluste reliaablust hinnati Cronbach'i Alphaga. Küsimustike faktorstruktuuride valiidsust hinnati kinnitava faktoranalüüsiga, mille puhul faktorstruktuuride valiidsuse hindamiseks kasutatud psühhomeetriliste parameetrite näitajad CFI (*Comparative Fit Index*), NFI (*Normed Fit Index*) ja NNFI (*Non-Normed Fit Index*) hinnati sobivaks, kui väärtused on suuremad kui 0,90 lähtudes Bentler'i (1990) poolt esitatud kriteeriumidest. RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) väärtused hinnati heaks, kui nad olid väiksemad kui 0,05 ja aktsepteeritavateks kui väärtused ei ületa 0,08 piiri (Browne ja Cudeck, 1990). Tunnuste ja gruppide vaheliste seoste leidmiseks kasutati sõltumatute valimite T-testi, mille puhul statistilise olulisuse nivooks loeti  $p < 0,05$ .

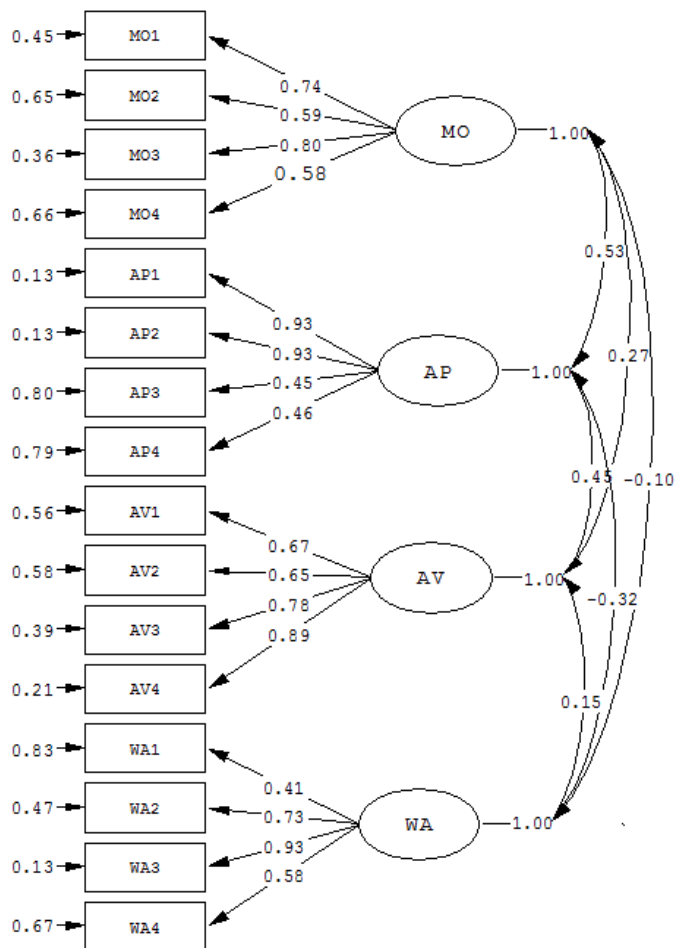
## 4. Tulemused

Uurimuses kasutatud ankeetküsitluse motivatsiooni ja tajutud kompetentsuse skaalade reliaabluse koefitsiendid on välja toodud tabelis 1.

Tabel 1. *Motivatsiooni ja tajutud kompetentsuse skaalade reliaabluse koefitsiendid*

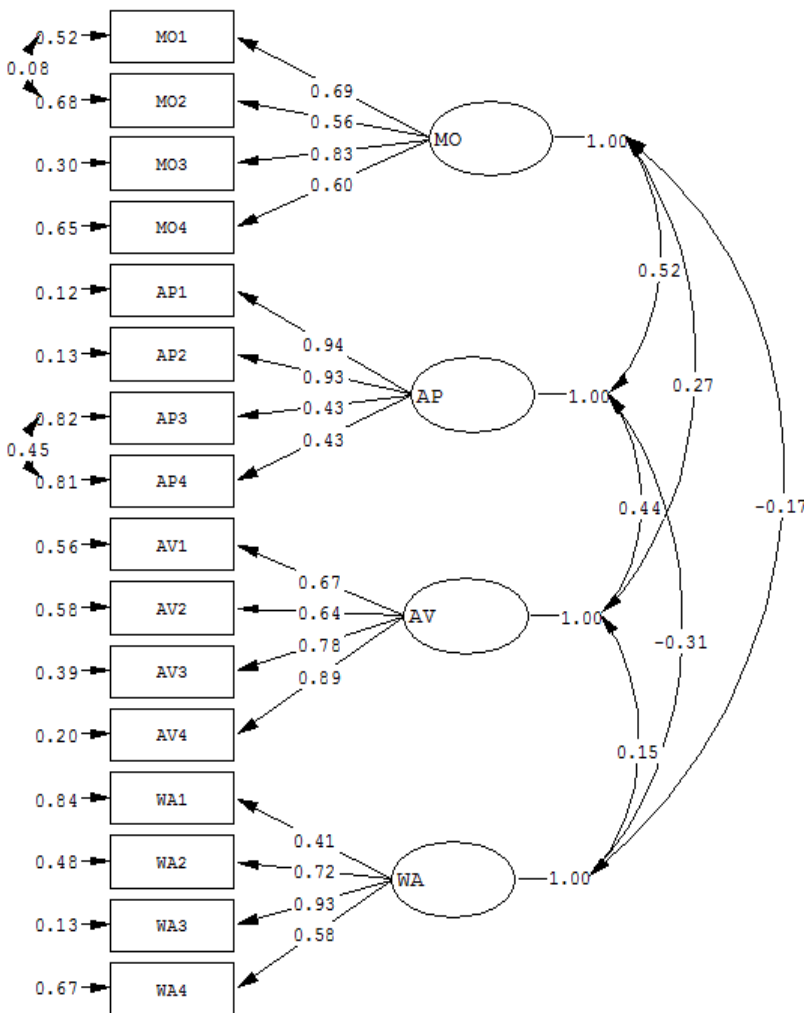
Motivatsiooni alaskaalad	Cronbach $\alpha$
EX	0,7680
IJ	0,7189
ID	0,6285
IM	0,6236
MO	0,7020
AP	0,7568
AV	0,7961
WA	0,6656
Tajutud kompetentsuse skaala	Cronbach $\alpha$
COMP	0,8545

Joonisel 4. on esitatud eesmärgi saavutamise teooriale tugineva motivatsiooniküsimustiku kinnitava faktorstruktuuri mudel. Indeksid on psühhomeetrilised parameetrid, mis iseloomustavad ankeedi sobivust uurimusse, nad võrdlevad teadaolevat hüpoteetilist maatriksit käesoleva töö maatriksiga. Faktorstruktuur käesolevas töös näitab, kas küsimustiku osa on sobiv mõõtmaks õpetajate motivatsiooni. Psühhomeetrilised parameetrid eesmärgi saavutamise teooriale tuginevale alaskaalale olid järgmised: RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*)=0,075; NNFI (*Non-Normed Fit Index*)=0,93; CFI (*Comparative Fit Index*)=0,95, mida võib hinnata aktsepteeritavateks kuid mitte headeks.



Joonis 4. Eesmärgi saavutamise teooriale tugineva motivatsiooniküsimustiku kinnitava faktorstruktuuri mudel

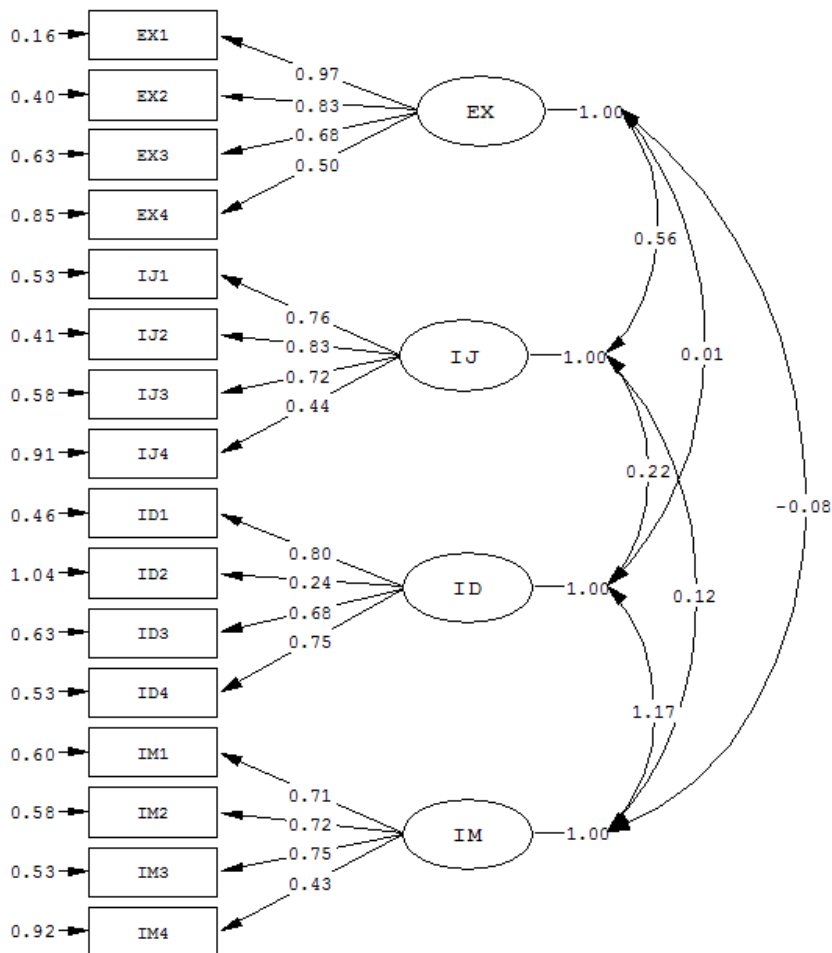
Lähtudes modifikatsiooni indeksitest lubati järgnevalt sooritatud kinnitavas faktoranalüüsis korreleeruda tunnustel MO1 ja MO2 ning AP3 ja AP4 (vt joonis 5). Pärast seda paranesid psühhomeetrilised parameetrid ja kujunesid järgnevateks: RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*)=0,048; NNFI (*Non-Normed Fit Index*)=0,97; CFI (*Comparative Fit Index*)=0,98. Faktorkoormused olid kõikidel väidetel üle 0,4. Parameetrid osutusid oluliselt paremateks, seega näitavad need ankeetküsitluse alaskaala sobilikkust hindamaks õpetajate motivatsiooni õpetada.



Joonis 5. Eesmärgi saavutamise teooriale tugineva modifitseeritud motivatsiooniküsimustiku kinnitava faktorstruktuuri mudel



Enesemääratlemise teooriale tugineva motivatsiooniküsimustiku kinnitava faktoranalüüsi mudel on esitatud joonisel 6. Kinnitava faktoranalüüsi tulemused näitasid, et mudel ei olnud positiivselt määratletud kuna ID ja IM seos oli mitte aktsepteeritava suurusega (1,17). See asjaolu näitab, et antud faktorite väited ei kuulu neile etteantud faktoritesse, millesse nad olid määratletud. Psühhomeetrilised parameetrid olid allapoole aktsepteeritavat taset: RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*)=0,11; NNFI (*Non-Normed Fit Index*)=0,85; CFI (*Comparative Fit Index*)=0,88. Lähtuvalt eelnevast analüüsist püüti ID küsimused määratleda IM faktorisse, millist lähenemist on kasutatud ka eelnevates uuringutes (Hein et al., 2012), kuid ka see ei andnud paremaid tulemusi ning seega võib öelda, et küsimustiku faktorstruktuur ei osutunud valiidsesks.



Joonis 6. Enesemääratlemise teooriale tugineva motivatsiooniküsimustiku kinnitava faktoranalüüsi mudel

Motivatsiooniküsimustikega läbi viidud kinnitava faktoranalüüsi tulemused näitasid, et eesmärgi saavutamise teooriale tuginev motivatsiooniküsimustik on sobivam õpetajate motivatsiooni uurimiseks, kui enesemääratlemise teooriale tuginev motivatsiooniküsimustik.

Tabelis 2. on esitatud korrelatsioonid eesmärgi saavutamise teooriale tugineva motivatsiooni dimensioonide ehk skaalade ja tajutud kompetentsuse vahel. Tunnustevaheliste seoste leidmiseks kasutati Pearsoni korrelatsioonitesti. Statistiliselt olulisuse nivooks võeti  $p < 0,05$ . Tulemused näitasid, et tajutud kompetentsus on statistiliselt oluliselt negatiivselt seotud tööst hoidumise ja positiivselt edukusele ehk egole suunatud orientatsiooniga.

Tabel 2. Eesmärgi saavutamise teooriale tugineva motivatsioonide dimensioonide seosed tajutud kompetentsusega

		MO	AP	AV	WA	COM
MO	r	1	0,427**	0,189	-0,025	0,185
	p		0,001	0,167	0,855	0,177
AP	r	0,427**	1	0,452**	-0,329*	0,548**
	p	0,001		0,001	0,014	0,000
AV	r	0,189	0,452**	1	0,080	0,198
	p	0,167	0,001		0,564	0,147
WA	r	-0,025	-0,329*	0,080	1	-0,372**
	p	0,855	0,014	0,564		0,005
COM	r	0,185	0,548**	0,198	-0,372**	1
	p	0,177	0,000	0,147	0,005	

Märkus. p-olulisuse nivoo; r-korrelatsioon; \*\* - seos on oluline 0,01; \* - seos on oluline 0,05;

Õpetajate võrdlemiseks moodustati grupid nii, et valimisse võeti kõik uurimuses osalenud klassiõpetajad (11). Kehalise kasvatus õpetajaid osales uurimuses 44 ja nende hulgast valiti juhusliku valiku meetodi abil välja õpetajad, kes moodustasid 25% kehalise kasvatus õpetajate koguvalimist. Võrreldavate gruppide kirjeldav statistika on välja toodud tabelis 3.

Tabel 3. *Klassiõpetajate ja kehalise kasvatusõpetajate motivatsioonide ja kompetentsuse tajumise võrdlus*

	Klassiõpetaja N = 11		Kehalise kasvatusõpetaja N = 9		t- väärtus	p
	M	SD	M	SD		
MO	3,568±0,537		3,472±0,690		0,350	0,591
AP	2,977±0,810		3,361±0,730		-1,101	0,728
AV	2,864±0,753		2,917±0,810		-0,151	0,743
WA	1,977±0,530		2,194±0,610		-0,853	0,432
COMP	3,909±0,683		4,250±0,500		-1,247	0,424

*Märkus.* N-valimi suurus; M-aritmeetiline keskmine; SD-standardhälve; p-olulisuse nivoo

Tabelist 3.nähtub, et klassiõpetajate motivatsioon õpetada kehalist kasvatust vaadeldud motivatsiooni valdkondades ei erinenud kehalise kasvatusõpetaja motivatsioonidest.

## 5. Arutelu

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, kas kasutatud motivatsiooniküsimustikud on sobilikud hindamaks õpetajate motivatsiooni õpetada. Käesolevast uuringust selgus, et eesmärgi saavutamise teooria järgi koostatud küsimustikul (Butler, 2007) olid paremad psühhomeetrilised näitajad kui enesemääratlemise teooriale tugineval küsimustikul (Roth et al., 2007) ning eesmärgi saavutamise teooriale tugineva alaskaalade reliaabluse näitajad olid paremad kui enesemääratluse teooria järgi koostatud motivatsiooni hindavatel skaaladel. Butleri (2007) poolt läbi viidud ankeetküsimustiku reliaabluse näitajad olid meisterlikkusele suunatud orientatsioonil 0,74, edukusele suunatud orientatsioonil 0,78, ebaedu vältival orientatsioonil 0,70 ja tööst hoidumine ei ületanud aktsepteeritavat taset. Käesoleva uurimuse vastavad näitajad olid 0,70; 0,76; 0,80 ja 0,67. Reliaabluse koefitsientide võrrelduses selgus, et tööst hoidumise skaala näitajad osutusid võrreldes varasemalt läbi viidud ankeediga palju usaldusväärsemaks ja ületasid aktsepteeritava taseme, ühtlasi oli parem näitaja ka ebaedu vältimise skaala reliaablusel. Psühhomeetrilised näitajad olid esialgu eesmärgi saavutamise teooria skaalal aktsepteeritavad, kuid pärast modifikatsiooni indekse arvestamist kujunesid need paremateks, mis näitab selle teooria järgi koostatud küsimustiku sobilikkust kasutamaks seda õpetajate õpetamise motivatsiooni hindamiseks.

Butleri (2007) läbi viidud uuringu psühhomeetrilised parameetrid olid  $RMSEA=0,07$  ja  $CFI=0,89$ . Käesolevas magistritöös olid need näitajad  $RMSEA=0,048$  ja  $CFI=0,98$ . Nende parameetrite võrdlemisel on näha, et  $RMSEA$  näitaja on antud töös palju parem. Butleri (2007) uuringu  $RMSEA$  ületab küll Browne ja Cudeck'i (1989) seatud aktsepteeritava taseme, kuid ei küündi tasemele, mida hinnatakse heaks. Samas, käesoleva uuringu  $RMSEA$  näitaja on alla 0,05 ja see tähendab, et näitaja vastab heale tasemele.  $CFI$  võrdluses ilmneb, et ka see näitaja on selles töös parem, kuna on suurem kui 0,90. Ka Retelsdorfi ja Güntheri (2011) uuringu eesmärgi saavutamise teooriat käsitlev osa baseerus samale küsimustikule. Psühhomeetrilised näitajad olid  $RMSEA=0,05$  ja  $CFI=0,92$ . Võrdluses käesoleva töö andmetega selgub, et  $RMSEA$  on antud töös parem ja ka  $CFI$  osutus antud töös paremaks, sama tõsiasi ilmnis ka võrdluses magistritöö ja Butleri (2007) uuringu vahel, seega võib järeldada, et eesmärgi saavutamise teooriat käsitlev küsimustik sobib kasutamiseks õpetajate õpetamise motivatsiooni hindamiseks vaadeldud sihtrühmal paremini, kui seda on varasemates uuringutes kasutatud.

Enesemääratlemise teooriat käsitleva skaala psühhomeetrilised näitajad ei osutunud aktsepteeritavateks. Ka pärast modifikatsiooniindeksite arvestamist ei ületanud psühhomeetrilised näitajad aktsepteeritavat taset. Hein et al. (2012) enesemääratlemise teooriat käsitleva küsimustiku psühhomeetrilised parameetrid olid järgnevad:  $CFI=0,99$ ;  $NNFI=0,99$ ;  $RMSEA=0,048$ . Käesoleva magistritöö näitajad olid:  $CFI=0,88$ ;  $NNFI=0,85$ ;  $RMSEA=0,11$  ja ükski neist ei olnud aktsepteeritaval tasemel ja millest võib järeldada, et antud küsimustiku osa ei sobi kasutamiseks valitud õpetajate õpetamise motivatsiooni hindamiseks vaadeldud sihtgrupil. Hein et al. (2012) töös aga ületasid samale teooriale baseeruva küsimustiku indeksid heade näitajate nivoo. Kuna varasemalt on seda motivatsiooniküsimustiku kasutatud hindamaks õpetajate motivatsiooni, siis vajab küsimustik pisut modifitseerimist, et olla kooskõlas aktsepteeritavate psühhomeetriliste näitajatega ja et seda saaks kasutada ka Eesti õpetajate kontekstis. Siiski tuleb märkida, et tulemusi võis mõjutada ka suhteliselt tagasihoidlik vaatlusaluste arv võrreldes varajasema uuringuga (Hein et al., 2012).

Esimene töö hüpoteesidest oli, et tajutud kompetentsuse vajadus on positiivselt seotud meisterlikkusele suunatud orientatsiooniga ning sisemise motivatsiooniga. Selle kontrollimiseks kasutati Pearsoni korrelatsiooni testi. Kompetentsuse tajumine ja tööst hoidumine olid antud uuringus negatiivses seoses ( $r = -0,37$ ), seega, mida madalamal tasemel on tajutud kompetentsus, seda suurem on tööst hoidumise orientatsioon õpetajatel. Negatiivne seos kompetentsuse tajumise

ja tööst hoidumise vahel on kooskõlas Retelsdorf ja Günther (2011) uuringu tulemustega ( $r = -0,22$ ). Käesolevas magistritöös leiti tugevam negatiivne seos kui Retelsdorfi ja Güntheri (2011) uuringus. Järelikult õpetaja, kes püüab hoiduda tööst, ei tunne end ka kompetentsena. Kõrge tööst hoidumise orientatsiooni korral püüab õpetaja paista mitte vähem kompetentsena, vältida negatiivseid hinnanguid ja ei taha näida teistest kehvemana. Samas, õpetaja, kes tajub enda kõrget kompetentsust, ei väldi töö tegemist. Üks kompetentsuse näitajatest on ka motivatsioon, seega on töös leitud seos loogiline, kuna tööst hoiduv õpetaja ei ole motiveeritud õpetama. Madalama kompetentsuse tajumine võib õpetajas tekitada tunde, et ta ei ole kuigi pädev ja oma õpilastele piisavalt võimekas ning see asjaolu võib põhjustada ka tööst hoidumist.

Carreira (2012) ei leidnud kompetentsusel seost välise ja introjektiivse motivatsiooniga, kuid leidis positiivse seose sisemise ja identifitseeritud motivatsiooniga. Carson ja Chase (2009) leidsid tugeva positiivse seose ( $r = 0,60$ ) tajutud kompetentsuse ja enesemääratletud motivatsiooni vahel, seega õpetajad, kes tunnevad end kompetentsena on rohkem sisemiselt motiveeritud ja sisemiselt motiveeritud õpetajad tajuvad enda kõrgemat kompetentsust. Võrdluseks ei ole võimalik tuua käesoleva uuringu seoseid ja tulemusi kuna enesemääratlemise teooria küsimustik ei osutunud valiidselt. Käesolevas töös leiti aga kompetentsusel positiivne seos ( $r = 0,55$ ) edukusele suunatud orientatsiooniga, millest võib järeldada, et õpetajad, kes soovivad saavutada edu tajuvad enda kõrgemat kompetentsust. Ühtlasi tähendab see seda, et õpetajad, kellel on kõrge kompetentsus soovivad enda tegemistes saavutada edu.

Esimese hüpoteesi teine pool eeldas, et tajutud kompetentsus on negatiivselt seotud välise motivatsiooniga ning egole orienteeritusega. Enesemääratlemise teooriale tuginevale motivatsiooniküsimustikuga tehtud kinnitava faktoranalüüsi tulemused näitasid, et psühhomeetrilised näitajad olid allapoole aktsepteeritavat taset, seega ei olnud võimalik tõestada enesemääratlemise teooriale põhinevate motivatsiooni liikide võrdlemist, kuna küsimustiku faktorstruktuur ei osutunud valiidselt. Järelikult poleks hüpoteesi kontrollimiseks korrelatsiooni leidmine andnud adekvaatseid tulemusi.

Teine püstitatud hüpotees väitis, et kehalise kasvatus õpetajatel on kõrgem meisterlikkusele suunatud orientatsioon kui klassiõpetajatel. Pärast kahe grupi võrdlemist selgus, et statistiliselt olulist erinevust nende vahel ei ole, seega ei pidanud püstitatud hüpotees paika ja erinevust nende kahe grupi vahel meisterliku orienteerituse tasemel ei ole.

Kolmas hüpotees väitis, et klassiõpetajate sisemine motivatsioon on kõrgem, kui kehalise kasvatuse õpetajatel, kuid pärast kinnitava faktoranalüüsi tegemist ilmnes tõsiasi, et enesemääratlemise teooriat käsitlev küsimustik ei ole sobilik hindamaks õpetajate motivatsiooni selle valimi puhul. Seetõttu ei oleks gruppide võrdlemine sisemise motivatsiooni osas andnud adekvaatseid tulemusi ja selle ankeetküsimustiku järgi ei ole võimalik anda ülevaadet, millised erinevused sisemise motivatsiooni tasemel on nende kahe grupi vahel.

Käesoleva töö piiranguks peab autor valimi suurust. Üle-eestilise valimi puhul oleks saanud teha üldistusi Eesti kehalise kasvatuse ja klassiõpetajate õpetajate kohta ja selgitada välja, kas välisriikides läbi viidud motivatsiooniküsimustikud on sobilikud ka Eesti õpetajate õpetamise motivatsiooni välja selgitamiseks. Käesoleva magistritöö valimis olid vaid Harjumaa õpetajad ja nende osalusaktiivsus oli madal. Edaspidi võiks antud teemal uurida ka teiste ainete õpetajaid, mis annaks võimalusi võrdluseks. Käesolev magistritöö leidis, et sobilik on, hindamaks Harjumaa kehalise kasvatuse õpetajate ja klassiõpetajate motivatsiooni, eesmärgi saavutamise teooriale üles ehitatud ankeetküsimustik. Seega võiks edaspidi uurida, kas see seaduspärasus kehtib ka üle-eesti ja teiste ainete õpetajate puhul.

#### Tänuõnad

Tänan töösse panustanud õpetajaid ja lähedasi toetuse eest. Eriline tänu isikutele, kes aitasid kaasa magistritöö valmimisele enda nõuannete ja soovitustega.

#### Autorsuse kinnitus

*Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.*

*(allkiri ja kuupäev)*

## Kasutatud kirjandus

- Allik, M. (2012). *Lasteaiaõpetajate motiveeritus ja tajutud toetus töökeskkonnas*. Külastatud aadressil <http://dspace.utlib.ee/dspace/handle/10062/25981?show=full>.
- Ames, C. (1991). *Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation*. Külastatud aadressil [http://groups.jyu.fi/sporticus/lahteet/LAHDE\\_17.pdf](http://groups.jyu.fi/sporticus/lahteet/LAHDE_17.pdf).
- Barnett, K., & McCormick, J. (2003). Vision, Relationship and Teacher Motivation: A Case Study. *Journal of Educational Administration*, 41, 55-73.
- Bentler, P. M. (1990) Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Blase, J., & Blase, J., (1999). Principals' Instructional Leadership and Teacher Development: Teachers' Perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35, 349-378.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1990). Single sample cross-validation indices for covariance structures. *Multivariate Behavioural Research*, 24, 445-455.
- Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B., & Lens, W. (2010). Capturing Autonomy, Competence, and Relatedness at Work: Construction and Initial Validation of The Work-Related Basic Need Satisfaction Scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 981-1002.
- Butler, R. (2007). Teachers' Achievement Goal Orientations and Associations With Teachers' Help Seeking: Examination of a Novel Approach to Teacher Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99, 241-252.
- Carson, L.R., & Chase, A.M. (2009). An Examination of Physical Education Teacher Motivation from A Self-Determination Theoretical Framework. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14, 335-535.
- Carreira, M.J. (2012). *Motivational orientations and psychological needs in EFL learning among elementary school students in Japan*. Külastatud aadressil: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X12000140>.
- Chen, A. (2001). A Theoretical Conceptualization for Motivation Research in Physical Education: An Integrated Perspective. *Quest*, 53, 35-58.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits: Human Needs and

- the Self-Determination of Behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A.J., & Church, A.M. (1997). A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A., & McGregor, H.A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, A.J., & Harakiewicz, M.J. (1996). Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Meditational Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' Leadership and Teachers' Motivation Self-Determination Theory Analysis. *Journal of Educational Administration*, 49, 256-275.
- Gagné, M.R., & Driscoll, P.M. (1992). *Õppimise olemus ja õpetamine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Gimeno, F., & García-Mas. (2010). Motivation in the Teaching of Physical Education According to the Achievement Goal Theory: Methodological Considerations. *Quality & Quantity*, 44, 583-593.
- Gokce, F. (2010). Assessment of Teacher Motivation. *School Leadership and Management*, 30, 487-499.
- Griffin, K.D. (2010). A Survey of Bahamian and Jamaican Teachers' Level of Motivation and Job Satisfaction. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 16, 56-77.
- Hagger, S.M., & Chatzisarantis, L.D.N. (Eds.). (2007). *Intrinsic Motivation and Self Determination in Exercise and Sport*. United States of America: Edwards Brothers.
- Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Emeljanovas, A., Heszteráné, E., & Valantiniene, I. (2012). The Relationship Between Teaching Styles and Motivation to Teach Among Physical Education Teachers. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 123-130.
- Katz, I., & Assor, A. (2007). When Choice Motivates and When It Does Not. *Educational Psychology Review*, 19, 429-442.
- Kocabas, I. (2009). The Effects of Sources of Motivation on Teachers' Motivation Levels. *Education*, 129, 724-733.
- Lam, S.F., Cheng, R.W.Y., & Choy, H. C. (2009). School Support and Teacher Motivation to



- Implement Project- Based Learning. *Learning and Instruction*, 20, 1-11.
- Maslow, H. A. (1971). *The Father Reaches of Human Nature*. New York: Viking Press.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E. M., Anderman, L., Freeman, K. E., et al. (2000). *PALS – Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*. Kõlastatud aadressil [http://www.umich.edu/~pals/PALS%202000\\_V13Word97.pdf](http://www.umich.edu/~pals/PALS%202000_V13Word97.pdf).
- Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Methods and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ntoumanis, N. (2001). Empirical links between achievement goal theory and self-determination theory in sport. *Journal of Sports Sciences*, 19, 397-409.
- Ofoegbu, F. I. (2004). Teacher Motivation: A Factor for Classroom Effectiveness and School Improvement in Nigeria. *College Student Journal*, 38, 81-90.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblow, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers' Goal Orientations for Teaching: Associations with Instructional Practices, Interest in Teaching, and Burnout. *Learning and Instruction*, 20, 30-46.
- Retelsdorf, J., & Günther, C. (2011). Achievement Goals for Teaching and Teachers' Reference Norms: Relations with Instructional Practices. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1111-1119.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning. *Learning and Instruction*, 20, 30-46.
- Scunk, D. H., Pintrich, R. P., & Meece, L. J. (2008). *Motivation in Education: theory, research and Applications*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Standage L., Duda, J.L., Ntoumanis, N. (2005). A Test of Self-Determination Theory in School Physical Education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411-433.
- Sun, H., & Chen, A. (2010). A Pedagogical Understanding of the Self-Determination Theory in Physical Education. *Quest*, 62, 364-384.
- Vallerand, J. R. (2012). From Motivation to Passion: In Search of the Motivational Processes Involved in a Meaningful Life. *Canadian Psychological Association*, 53, 42-52.
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Verstruyf, J., & W. Lens. (2009). What is the usefulness of your

schoolwork? The differential effects of intrinsic and extrinsic goal framing on optimal learning. *Theory and Research in Education*, 7, 155–63.

## **KÜSIMUSTIK**

Lugupeetud õpetaja, olen 5. kursuse klassiõpetaja õppekava üliõpilane Tartu Ülikoolis. Käesolev küsimustik on koostatud, et uurida õpetajate motivatsiooni õpetada kehalist kasvatust I kooliastmes. Palun hinnake väiteid 5-palli skaalal. Küsimustiku täitmine võtab aega umbes 10 minutit. Andmed on anonüümsed ja neid kasutatakse vaid uurimistöö eesmärgil. Küsimuste tekkimisel palun kirjutada alloleval e-posti aadressil.

Ette tänades Kristi Kallus [kristi.kallus@gmail.com](mailto:kristi.kallus@gmail.com)

1 – ei nõustu üldse; 2 – pigem ei ole nõus; 3 – ei oska öelda; 4 – pigem olen nõus; 5 – nõustun täielikult

1. Ma püüan leida huvitavat materjali ja uusi õpetamise viise vältimaks lapsevanemate rahulolematust.	1	2	3	4	5
2. Ma pühendan aega individuaalsetele vestlustele õpilastega, kuna soovin, et vanemad tunnustaksid minu teadmisi ja lähedust lastega.	1	2	3	4	5
3. Ma teen õpetajana oma töös jõupingutusi, sest vastasel juhul tunneksin end süüdlasena.	1	2	3	4	5
4. Ma teen õpetajana oma töös jõupingutusi, et direktor ei hakkaks mu töö vastu liigset huvi tundma.	1	2	3	4	5
5. Ma teen õpetajana oma töös jõupingutusi, et ennetada tunni segamist ja distsipliiniprobleeme.	1	2	3	4	5
6. Ma püüan leida huvitavat materjali ja uusi viise õpetamiseks, kuna on piinlik õpetada kogu aeg ühel ja samal moel.	1	2	3	4	5
7. Ma teen õpetajana oma töös jõupingutusi, kuna vastasel korral tunneksin häbi.	1	2	3	4	5
8. Ma pühendan aega individuaalsetele vestlustele õpilastega, et saada infot klassis toimuva kohta.	1	2	3	4	5
9. Ma pühendan aega individuaalsetele vestlustele õpilastega, sest see võimaldab mul enda üle uhkust tunda.	1	2	3	4	5
10. Ma püüan leida huvitavaid teemasid ja uusi viise õpetamiseks, sest minu jaoks on oluline uuendustega kaasa minna.	1	2	3	4	5
11. Ma püüan leida huvitavaid tegevusi ja uusi viise õpetamiseks, kuna on tore luua midagi uut.	1	2	3	4	5
12. Ma teen õpetajana oma töös jõupingutusi, sest on minu jaoks on oluline panna lapsi tundma, et hoolin neist.	1	2	3	4	5
13. Ma teen õpetajana oma töös jõupingutusi kuna mulle on oluline tunda, et ma aitan õpilasi.	1	2	3	4	5

14. Ma teen õpetajana oma töös jõupingutusi, sest mulle meeldib leida erinevatele õpilastele personaalseid lahendusi.	1	2	3	4	5
15. Ma teen õpetajana oma töös jõupingutusi, et nautida sideme loomist õpilastega.	1	2	3	4	5
16. Ma pühendan aega individuaalsetele vestlustele õpilastega, sest mulle meeldib olla laste ja noorukite seas.	1	2	3	4	5
17. Ma tulen oma tööülesannetega meisterlikult toime.	1	2	3	4	5
18. Ma tunnen end tööl kompetentsena.	1	2	3	4	5
19. Ma täidan oma tööülesandeid hästi.	1	2	3	4	5
20. Tunnen, et tulen tööl toime tulla isegi kõige raskemate ülesannetega.	1	2	3	4	5
Tunnen ennast õpetajana edukana kui ...					
21. olen enda kohta midagi uut teada saanud.	1	2	3	4	5
22. tunni andmisel tekkis minus soov veelgi enam õpetamise kohta teada saada.	1	2	3	4	5
23. olen terve päev tegelenud huvitavate ülesannetega.	1	2	3	4	5
24. olen tundi ette valmistades omandanud põhjalikumad teadmised teemast.	1	2	3	4	5
Tunnen ennast õpetajana edukana kui ...					
25. minu klassid on õppekava omandamisel võrreldes teiste õpetajate klassidega edukamad.	1	2	3	4	5
26. minu klassi õpilaste tulemused on teiste õpetajate õpilastest paremad.	1	2	3	4	5
27. koolidirektor annab mõista, et olen üks kooli parimaid õpetajaid.	1	2	3	4	5
28. suudan õpilastele teema valdamisega muljet avaldada.	1	2	3	4	5
Tunnen ennast õpetajana edukana, kui ...					
29. koolidirektor annab mõista, et olen sama kompetentne kui enamik kooli õpetajaid.	1	2	3	4	5
30. ma ei ole ühegi klassiga „ebaõnnestunud“.	1	2	3	4	5
31. ma ei ole teinud vigu, kui koolidirektor on minu tundi jälginud.	1	2	3	4	5
32. minu klassid ei ole rohkem õppekavast maas kui teiste õpetajate klassid.	1	2	3	4	5

Tunnen ennast õpetajana edukana, kui ...					
33. olen saanud kasutada varasemate aastate õpetamismaterjale ja ei ole pidanud uusi ette valmistama.	1	2	3	4	5
34. osad probleemsetest õpilastest on puudunud.	1	2	3	4	5
35. mõned klassid on väljasõite teinud ja olen tänu sellele paar tundi vaba aega saanud.	1	2	3	4	5
36. olen suutnud hoiduda lisakohustustest, mis pikendanuks palju minu tööaega.	1	2	3	4	5

Kool \_\_\_\_\_

Vanus \_\_\_\_\_

Sugu M N

Tööstaaž \_\_\_\_\_ aastat

Amet ☐ Klassiõpetaja

☐ Kehalise kasvatuse õpetaja

Tänan vastamise eest!

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina Kristi Kallus

*(autori nimi)*

(sünnikuupäev: 15.02.1989)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose  
Õpetamise motivatsiooni hindamine Harjumaa kehalise kasvatuse ja klassiõpetajate näitel,  
*(lõputöö pealkiri)*

mille juhendaja on Vello Hein

*(juhendaja nimi)*

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus/Tallinnas/Narvas/Pärnus/Viljandis, 21.05.2013 *(kuupäev)*